

SZOLNUNK KELL a bánásmód egyik fontos összetevőjéről: a *hangnemről* is, amelyet másokkal való beszélgetéseiben, egyéb interakcióiban tudatosan vagy spontánul megüt valaki. Ez a hangnem összetett nyelvi jelenség. Létrejöttében szerepet játszanak szavak és mondatok, beszédünk stílusa és csak ezek mellett kíséző jelenségeként a hangszín, hanghordozás és a hangerő. Ezek együtt teszik kellemessé vagy bántóvá, barátságossá vagy ellenségesé, rokon- vagy ellenszenvenné, rideggé vagy „bratyizóvá” partnerünk hangnemét. Sok tanár már ezen a ponton elveszti a csatát: képtelen megtalálni a megfelelő hangnemet a gyerekekkel, akik épp ezért már az első pillanatban kegyetlenül ellenszenvennek minősítik őket. Könnyű lenne szabályként rögzíteni, hogy a leghelyesebb a természetes társalgási nyelvet alkalmazni, vannak azonban, akik felnőttek között is képtelenek erre.

A munkáját tudatosan végző pedagógus hangnemére is érvényes, hogy egyszerre tükrözze saját személyiségét vele, de alkalmazkodjék a másik fél személyiségéhez is. Ez nem kevesebbet jelent, mint azt, hogy a jó pedagógus képes *hangnemet váltani*, mert tudja, hogy az egyik gyerekből, osztályból a szerető, megértő szó nem vált ki fegyelmezetlenséget, de a másokban keményebb szavakra van szükség. Nem elég tehát, ha tanmenetében, óravázlatában alkalmazkodik az egyes osztályok sajátosságaihoz, bánásmódja sem lehet azonos eltérő helyzetekben. Minden élethelyzetben, így az iskolaiakban is hangnemével akaratlanul is elárulja az ember, hogy *milyen viszonyt* alakít ki a másik személlyel vagy közösséggel. Mindenki tapasztalt már olyat, hogy vele is más hangot használtak egyesek, amíg nem tudták, hogy kivel beszélnek. Az ilyen váltás elárulja, hogy az illetőt elsősorban a másik ember státusa, kialakult presztízse érdekli. Vigyázzon tehát a pedagógus, ne így váltson hangot. Ne a tanulók szüleinek státusa határozza meg hangnemét, mindig a gyermek személyisége.

A bánásmód a pedagógus egyik munkaeszköze. Többé-kevésbé azt a szerepet tölti be az iskolában, amelyet a műhelyben a véső és a kalapács, a kertben az ásó és a gereblye. Eredményesen csak az képes dolgozni, aki jól kezeli őket. A nevelés is megköveteli a jó bánásmód ismeretét, ami nélkül „a szocialista tanár-diák viszony” (MK. 1973:5.) is csak üres szólam marad.



DR. ZSOLNAI JÓZSEF
Kaposvár

Beszédművelés — beszédfejlesztés kisiskoláskorban

II.

Kommunikációs figyelmet és figyelmet fejlesztő gyakorlatok

Az itt bemutatásra kerülő gyakorlatok végeztetése rendkívül nehéz. Csak olyan osztályokban kísérhetjük meg, ahol a fegyelem jó, ahol a tanulók hozzászoktak egymás segítségéhez, ahol nincsenek „sztárok” és „kinézettek”, s ahol a tanító feltétlen tekintély. Már az 1. osztály második felévértől végeztethetünk ilyen gyakorlatokat, attól az időponttól, amikor a gyerekek már jól ismerik egymást. A sikeres fejlesztés alapvető követelménye még: 1. csak öt-hat fős kis csoportban végeztethetők a gyakorlatok oly

módon, hogy a gyerekek és a tanító körbeülnek; 2. arra a 10–15 percnyi időre, amíg a csoportkommunikáció tart, az osztály többi tanulója önállóan dolgozzon; 3. olyan gyerekek kerüljenek 1–1 „beszélgető csoportba”, akik kedvelik egymást.

Mi indokolja az ilyenféle gyakorlatot? Közismert, a hat-hét éves kisiskolások beszédcselekvéseik során, különösen, ha már 3–4-en vannak együtt, nehezen figyelnek egymásra. Gyakran egymás szavába vágna. Ezért szükséges a kommunikációs figyelmet fejleszteni. Tehát azt a magatartást, amely fékezi a szélsőséges spontaneitást, az azonnali élmény- és véleménynyilvánítást. Ez a fegyelem és figyelem a feltétele annak, hogy egymást meghallgassák, hogy egymás helyzetébe illeszkedjenek, hogy tudatosan képesek legyenek az empátia gyakorlására. Tehát társuk érzelmi állapotainak, késztetéseinek, céljainak a megértésére, az osztály- (a beszélgető-)társ helyzetébe való beleélésre. [8] Ha ez a fajta alapmagatartás megvan a kiscsoportban kommunikálók (beszélgetők) között, adottak a lehetőségek a spontán beszéd alábbi tényezőinek a fejlesztéséhez: *a)* a gyerekek gyakorolhatják az őket érintő és érdeklő témákról való beszélgetést, a témátartást és a témák fokozatos bővítését; *b)* gyakorolhatják az egymástól való kérdezést; *c)* a figyelmes hallgatást; *d)* a kapcsolattartást, a verbális és a nem verbális kommunikációt a tekintet, a mimika és a gesztus révén. A foglalkozások sikere a gyermek élményvilágát foglalkoztató témáktól függ. E témákat (ill. témakereteket) eleinte mi magunk ajánljuk nekik. Arra törekedjünk, hogy minden beszélgetésnek legyen egy meghatározott témája és két témafelelőse. Értendő ezen, legalább két gyerek előzetesen készüljön ugyanannak a témának a megbeszélésére. Ezekhez adunk segítséget a továbbiakban azáltal, hogy kerettémákat javasolunk. Ezeket a mindennapi beszédcselekvéseknek megfelelően tipizáljuk. Ilyeneket ajánlunk:

1. A *közlés*, az információcsere köréből pl.: „velem történt”, „ilyet láttam”, „ezt olvastam”, „ezt hallottam a rádióban”, „ezt láttam a tévében”, „kedvenc állatommal történt” stb.

2. A *megbeszélés* köréből: „nem sikerült”, „elmagyarázom”, „beszéljük meg”.

3. A *rábeszélések* köréből: „azt szeretném legjobban”, „kitaláltam”, „viccet mesélek”.

4. A *kibeszélés*, a „panasz” köréből pedig ilyeneket: „amit megbántam”, „amitől félek”, „amitől megijedtem”, „nagyon haragudtam”, „azt álmodtam”, „akit szeretek”, „ha én lennék a...” stb.

Amint látjuk, a beszédcselekvések témáit a gyermek mindennapi nyelvhasználatát tükröző nyelvi fordulatok szerint adtuk meg, alkalmazkodva ezzel is a gyerek mindennapjaihoz. Ezek bővíthetők tetszés szerint, egyéni leleményünk és tanítványaink leleménye szerint. Tapasztalataink alapján azt mondhatjuk, a hat-hétévesek a kibeszélésre és a közlésre érzékenyek, a nyolc-kilencévesek ezek mellett már a rábeszélésre és a megbeszélésre is. Ezek a gyakorlatok figyelmességet, halk tónust, s bizonyos értelemben intím, titoktartó helyzetet követelnek. A tanító nagy tapintattal korrigálja a szerteleneket. „Hallgassuk csak meg”, „gondoljuk végig”, „türelmes legyél”féle instrukciókat alkalmazzunk! A beszélgetést a következő időrendi menetben valósíthatjuk meg.

a) Közöljük, hogy miről lesz szó, kik fognak „szerepelni”, tehát kik készültek. Ezzel indítsuk el a beszélgetést. Ha a témafelelős bizonytalanodik, és ez az indulást nehézkessé teszi, azonnal „dobjunk be” mi egy témát. Ha az 1. osztály második félévétől kezdve gyakoroljuk ezt a fajta csoportkommunikációt, a gyerekek hozzászoknak a beszélgetéskezdéshez, a témanyitáshoz, ezért később tapintatosan fogjuk vissza magunkat.

b) Az elhangzó élmény vagy „sztori” figyelmes végighallgatása legyen a következő szakasz.

c) „Beszéljük meg”, „érdeklődjete” instrukcióval indítsuk meg a hallgatók témára irányuló kérdéseit. Célszerű, ha a beszélgetés kezdetén mi kérdezőnk. Jelentkezni természetesen nem kell. Tekintetváltással vagy a kapcsolatfelvételre utaló nyelvi fordulattal kell a kérdezőnek a beszélgetésbe kapcsolódnia.

d) Ezután a „témafelelős” nagyon röviden – vagy egyenként, vagy kérdéseket összegyűjtve – válaszolhat.

e) Végül mi magunk is mondjuk el a beszélgetésről az élményünket, külön szólunk a beszélgetés érdekességéről. Igazoljuk a gyerekek előtt a témával és a témafelelőssel kapcsolatos empátiánkat. Feltétlenül értékeljük a gyerekek beszélgetésben való előrehaladását: figyelmét, érdeklődését, tapintatukat és kérdéseik fejlődését. Arra ügyeljünk, hogy a beszélgetés ne legyen iskolás. A gyerekek mintegy a kiiktatásunkkal beszélgessenek egymással. Ne ránk figyeljenek, hanem az éppen beszélőre. Célszerű, ha a beszélgetéseket magnón rögzítjük, később (ha több rendelkezésünkre áll) az osztályal együttesen visszahallgathatjuk. Végül megemlítjük, ez a fajta spontán beszédfelesztés már alig tekinthető játéknak. Tulajdonképp nem is az, mégis azért tárgyaljuk itt, mert míg az előzőekben bemutatott játékok a spontán beszédet a beszédkedv és a tömeges improvizáció előnyben részesítésével fejleszthetik, addig ezek a gyakorlatok a kommunikációhoz szükséges tapintatot a *belső* – a tudatban lejátszódó – *improvizáció* mozgósításával fejlesztik. A spontán beszédnek azt a nem lebecsülendő vonatkozását kívánják fejleszteni, amit jobb szó híján a kommunikáció felelősségének nevezünk. Mivel azt is tudatosítani kell, hogy „minél inkább bekerül egy vélemény vagy érzés a kommunikáció láncolatába, annál nagyobb az érte viselt egyéni felelősség”. [9]

A spontán (kommunikációs) beszéd tudatosítása

A spontán (kommunikációs) beszéd fejlődését *kép- és szövegelemzéssel* is segíthetjük. Az elemzés célja a kommunikáció tényezőinek a felismertetése és megnevezetése. A képelemzésre bármely eseményt ábrázoló kép alkalmas. A tanulók a kép alapján állapítsák meg a) az esemény *belyét*, b) *idejét*, c) az *1. személyt*, a *küldőt*, d) a *2. személyt*, a *címzettet*, e) a *szerepcserét*, ill. a képen ábrázolt *eseményt*, f) *előzményét* és g) *következményét*. Arra szoktassuk őket, hogy a képen felismerhető kommunikációs tényezőkről *állításokat* (mondatokat) mondjanak. Ezért a beszélgetést ne tág kérdéssel indítsuk! Ne azzal, hogy „Mit látsz a képen?” vagy: „Sorold föl a képen látható szereplőket!”, hanem: „Mondj állítást az esemény helyéről...”, „az esemény előzményéről”! Később (1–2 hetes elemzés után) már kérjük ezeknek az állításoknak az összekapcsolását is! Állapíttassuk meg a *közlemény* tárgyát, és fogalmazzák meg az adott kép alapján a lehetséges közleményvariánsokat. Ezeket a kommunikációs szempontú képelemzéseket 1–2. osztályban egyaránt alkalmazhatjuk. Arra törekedjünk, hogy ezek *rövidek* legyenek, ne váljanak unalmassá! Csak addig végeztessük, amíg nem ismerik föl kellő biztonsággal egy adott képen a kommunikáció tényezőit. Az osztálykeretben történő elemzéseket nem tartjuk célravezetőnek. Az azonos fejlettségűekből alakított csoportban folyó elemzés célravezetőbb.

Az írott elbeszélő szövegek ugyancsak alkalmasak a kommunikációs tényezők felismertetésére. Miután a tanulók (nyilván 2–3. osztályban) már írott szövegben is képesek felismerni a kommunikáció tényezőit, elemeztethetjük a tanulók elbeszélő fogalmazásait is. Ezeknek az elemzése azért tanulságos, mert rendszerint kimarad belőlük a kommunikáció valamelyik tényezője, mivel a fogalmazó gyerek nem képes ezeket hiánytalanul a szövegébe „sűríteni”. Jól tudjuk, s ezt a tanulóknak is mondjuk el, hogy a spontán beszédben, ahol a kommunikáló felek látják egymást, a kommunikáció valamennyi tényezőjét nem szükséges a keletkező szövegbe belefoglalni. Pl.: „De jó, hogy

ma 1978. jan. 12-én délelőtt a Lakat utca sarkán találkoztunk, amikor épp a boltból sietek haza, és így megkérdezhetem tőled, mi a lecke.” Hanem csak ennyit: „Mi a lecke?” Írásnál viszont, amikor a címzett nincs jelen, nem ismeri a szituációt, ezt meg kell tennie a fogalmazónak, hogy szövegéből olvasója (címzettje) rekonstruálni tudja a szituációt. A spontán beszédnek, a kommunikációnak az ún. *metanyelvi* (tehát a beszédről való beszélés) funkcióját fejleszthetjük az ilyen elemzésekkel. Ez rendkívül szükséges, mivel a kisiskolás éppen e funkció gyakorlásában nem kellően fejlett. Még akkor sem mondhatunk le róluk, ha tudjuk, hogy ezek korántsem olyan *beszédkedvcsinálók*, mint a mimetikus játékok. Azok ti. a spontaneitást, ezek a tudatosítást hívtak volna fejleszteni. A kettőt együtt kell csinálnunk az igényes gyermeki nyelvhasználat fejlődésének a segítése végett.

A spontán beszédet közvetlenül fejlesztő gyakorlatok

A mimetikus játékoktól és a kommunikációs helyzetek elemzésétől eltérően ezek a gyakorlatok a spontán beszéd fejlesztésének egy-egy *kiemelt* oldalára, aspektusára irányulnak. Míg az előzőek – a spontán beszédfejlesztés szempontjából – közvetett gyakorlási módok, ezek direktek. Főbb típusaik a következők.

a) Érintkezési módokat, beszédcselekvéseket, nem verbális jellegű kommunikációs módokat kifejező *szavak gyűjtése*. Pl.: a gesztusra és a mimikára vonatkozóan: mutogat, integet, kacsint, bámul, fintorog stb. Ilyen szógyűjtésnek akkor van csak jelentősége, ha az szisztematikus, ha teljességre törekvő, és felhasználjuk őket a mimetikus játékoknál.

b) Fontos feladat a különféle kommunikációs helyzetekhez szükséges *beszédfordulatok begyakorlása*. Ezt ilyen típusú feladatok végeztetésével oldhatjuk meg. „Melyek azok a szavak, amelyeket feltétlenül kimondasz, ha a következő személyeket megszólítod az utcán: idősebb férfi, idősebb nő, veled egykorú, tanítód, édesapád.”

c) Az érkezéskor és a búcsúzáskor szokásos *köszönések nyelvi formáinak és akusztikumának* – hangereje, hangsúly, hangjelzés – begyakorlását kell megszerveznünk a legváltozatosabb helyzetekben. Pl.: Gyakoroljuk a köszönést, amikor a köszöntött az utcán velünk szemben jövő: nagyszülő, testvér, tanító vagy ismeretlen stb.

d) A pontos *információadás* gyakorlása is elengedhetetlenül fontos. Pl.: adott témáról, adott személynek épülethez vezető utat kell elmagyarázni azonos korú ismeretlen fiúnak.

e) Lehet gyakoroltatni azt is, hogy adott témára vonatkozóan *érvényes kérdéseket* fogalmazzanak meg.

f) Az egyértelműen fogalmazott kérdésre adandó *egyértelmű válaszadás* gyakorlását célszerű külön is végeztetni.

E gyakorlatok közül csak néhányat említettünk. Számuk szaporítható. Mindig tisztázunk a tanulókkal, miért szükséges ezeket külön is megcsinálni! Ne feledkezzünk meg arról, ha a direkt gyakorlatokat rosszul végeztetjük, könnyen elidegeníthetjük a gyermekeket a kommunikációs minták, szokások tanulásától! Azt is méltányoljuk, hogy együttes – kiscsoportos – gyakorlás célravezetőbb az egyéni gyakorlástól. Ez utóbbit az önként jelentkezőkkel végeztessük elsősorban!

A spontán beszéd gyakorlási lehetőségeinek lezárásaképp arra hívjuk még föl a figyelmet, hogy ezek nemcsak az anyanyelvórán végeztethetők. Továbbá arra, hogy a spontán beszéd gyakorlása csak akkor eredményes, ha az *beszédtechnikailag hibátlan*, ha *igazodik a helyes kiejtés normarendszeréhez*. A beszédbiztonságot 8–9 éves korra csak akkor alapozhatjuk meg, ha a beszédművelésnek a beszédtechnikai és a kommunikációs eljárásait együttesen egymást erősítve fejlesztjük.

1. *Szépe György*: A kommunikáció és a nyelvművelés. = Anyanyelvi Örjárat. Bp., 1971. Gondolat K., 35–38. l.
2. *Szende Tamás*: A beszéd folyamat alaptényezői. Bp., 1976. Akadémiai K., 39–41. l.
3. *Heller Ágnes*: A mindennapi élet. Bp., 1970. Akadémiai K., 291–302. l.
4. *Buda Béla*: Gondolatok az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséről a kommunikációkutatás, a szociálpszichológia és a személyiséglélektan alapján. = Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért. Bp., 1976. Tankönyvkiadó, 82–87. l.
5. *Mérei Ferenc*: Spontaneitás és tudatosítás. Gyermeklélektani tapasztalatok felhasználása az anyanyelvi nevelésben. = Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért. Bp., 1976. Tankönyvkiadó, 177–197. l.
6. *Latman, J. M.*: Szöveg, modell, típus. Bp., 1973. Gondolat, 235–251. l.
7. *Szende Tamás* i. m. 136–138. l.
8. *Buda Béla*: Az empátia jelensége és jelentősége a pszichiátriában. = Magyar Pszichológiai Szemle, 1976. 2. sz., 113. l.
9. *Heller Ágnes*: i. m. 231. l.



SZALAY ANDRÁS
Cserkeszőlő

Korszerűsítések a geometriai számítások tanításában

Hagyományos geometriatanításunk problémái a terület-, felszín-, térfogatszámítási feladatok megoldásaiban tükröződnek legszembeszökőbben. Kiemeli ennek jelentőségét, hogy olyan ismeretkörrel van szó, amelyre a tsz állatgondozónak, vagy a kőműves segéd munkásnak éppen úgy szüksége van, mint az integrál-differenciál számítás tanuló egyetemi hallgatónak.

A 6 évi (3. osztálytól a 8-ig) tanulás hatékonyságára jellemző, hogy a különböző időpontokban végzett országos és megyei felmérések szerint az ilyen feladatokat sok iskolában a tanulók 2/3 része nem képes megoldani. A matematikatanítás hagyományos eljárásaival tanáraink ezen a területen nem tudnak gyökeres előrelépést elérni, ugyanakkor a KOMPLEX MATEMATIKATANÍTÁSI, az ÁTMENETI MATEMATIKA TANTERV kísérletei, valamint a MATEMATIKA TAGOZATOS OSZTÁLYOK eredményei azt bizonyítják, hogy korszerűbb eljárásokkal a geometriai számítások tanításának határfoka is nagymértékben emelhető.

A korszerűsítés tehát nem elméleti lehetőség, hanem gyakorlati szükségszerűség. Az említett kísérletek MUNKALAPJAI sok kitűnő ötletet, gyakorlatot tartalmaznak, amelyek útmutatást nyújtanak minden tanár számára munkájának korszerűsítéséhez.

A „fogalmak hosszú időn át tartó érlelése”, „több ismeret párhuzamos indítása”, annak az elvnek az alkalmazása, hogy egyes órákon „nem törekszünk befejezettségre” – azonban megnehezítik az egyes gyakorlatok matematikai háttérének, rendeltetésének megértését és annak elképzelését, hogyan vezetnek el a „korszerű” anyagrészekre végzett „felfedezések” olyan „hagyományos” fogalmak megértéséig, készségek alkalmazás-képes megszilárdításáig, mint a terület-, felszín- és térfogatszámítás. Az alábbiakban néhány gondolatkör összefoglalásával ehhez kívánok segítséget nyújtani.